

Borries, Bodo von

**Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe. Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung**

*Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 519-539*



Quellenangabe/ Reference:

Borries, Bodo von: Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe. Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 519-539 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107579 - DOI: 10.25656/01:10757

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107579>

<https://doi.org/10.25656/01:10757>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 4 – Juli/August 1996

## *Essay*

- 481 PETER VOGEL  
Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von  
„Erziehung“ und „Sozialisation“

## *Thema: Reform der Gymnasialen Oberstufe*

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit.  
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 497 PETER-M. ROEDER/SABINE GRUEHN  
Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe.  
Fächerspektrum und Kurswahlmotive
- 519 BODO VON BORRIES  
Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe.  
Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung
- 541 HANS WERNER HEYMAN  
Mathematikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP  
Praxis der Gymnasialen Oberstufe:  
Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT  
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.  
Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT  
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“

## Weitere Beiträge

- 605 SIGRID NOLDA  
Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung
- 623 MANFRED STOCK  
„Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“.  
Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der  
Bildungsdebatte

## Besprechungen

- 639 HANS SCHIEFELE  
*Erich Weber: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio-  
und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung. (Pädagogik.  
Eine Einführung. 1. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1)*
- 641 CHRISTOPH LÜTH  
*Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte  
Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*
- 644 ULRICH BLEIDICK  
*Urs Haeberlin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft.  
Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik  
für Benachteiligte und Ausgegrenzte*
- 646 HARALD SCHOLTZ  
*Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht ver-  
meiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialis-  
mus in Deutschland (1945–1990)*  
*Peter Dudek/Thilo Rauch/Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozia-  
lismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhand-  
lungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945–1990*

## Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 481 PETER VOGEL  
Pseudoproblems In Educational Science – Education or socialization

### *Topic: The Reform of the Upper Secondary School*

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH  
The Reform of the Upper Secondary School. An introduction
- 497 PETER M. ROEDER/SABINE GRUEHN  
The Choice of Advanced Level Courses In the Upper Secondary School
- 519 BODO VON BORRIES  
History Courses In Upper Secondary School – Realization, systematics, exemplification, evaluation
- 541 HANS-WERNER HEYMANN  
Mathematics in Upper Secondary School
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP  
Teaching Practice In the Upper Secondary School – Variants of cross-disciplinary learning and teaching
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT  
A Curriculum Lab For Interdisciplinary Teaching and Learning – The Bielefeld college for secondary and higher education
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT  
Change of Perspective – A Reflexive Concept For Interdisciplinary Instruction Exemplified By the Topic of “Racism”

### *Further Contributions*

- 605 SIGRID NOLDA  
Terminological Trends and Obstacles to the Adoption of Theories In Adult Education
- 623 MANFRED STOCK  
“East German Youth and the Crisis of Values” – On the social construction of a stereotype and its function in the educational debate

# Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe

*Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung*

## *Zusammenfassung*

Vor normativen Aussagen über den Geschichtsunterricht der Gymnasialen Oberstufe wird eine möglichst genaue Beschreibung des Ist-Standes aus Sicht von Lernenden und Lehrenden gegeben. Dazu sind Ergebnisse eigener empirischer Studien (insbesondere einer repräsentativen Befragung 1992) herangezogen. Motivationale Zugänge, praktizierte Unterrichtsformen, kognitive Leistungen, konventionelle Einstellungen usw. werden einzeln dargestellt. Danach sind einige umstrittene Grundfragen wie methodische Fertigkeiten und/oder kanonische Kenntnisse, Pflichtfach oder Integrationsaspekt, Individualisierung oder Zentralisierung der Prüfungen knapp erörtert. Die politischen und fachdidaktischen Entscheidungen bleiben gleichwohl notwendig kontroverser als die Tatsachenbefunde.

Über den Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe sollte nicht ohne ausreichende Kenntnis der tatsächlichen Verhältnisse entschieden werden. Dazu bedarf es neben der individuellen Alltagserfahrung (in Schule und Hochschule) auch methodisch abgesicherter Ergebnisse. Quantitative empirische Studien decken zwar keineswegs alle interessierenden Fragen ab und sind zudem ausgesprochen selten; dennoch sind sie in die Überlegungen einzubeziehen. Insbesondere soll eine repräsentative Befragung unter 6500 Schülerinnen und Schülern Ostdeutschlands, Nordrhein-Westfalens und Süddeutschlands in 6., 9. und 12. Klassen aller Schulformen (ersatzweise 2. Schuljahr Berufsschule) 1992 – mit Lehrerbegleitbefragung – einbezogen werden (v. BORRIES u. a. 1995; vgl. als Pilotstudie v. BORRIES u. a. 1992). Die Daten sind für den gegenwärtigen Zweck (Äußerungen von Gymnasiasten der 12. Klassenstufe) reanalysiert worden. Zur zusätzlichen Absicherung sind zwei andere empirische Arbeiten benutzt worden (RÜSEN u. a. 1991; POHL 1995).

Detaillierte Analysen zu Richtlinien, Schulbüchern und Prüfungsverfahren der Gymnasialen Oberstufe in den 16 Bundesländern liegen der Expertise nicht zugrunde; sie wären auch angesichts der Terminsetzung nicht zu leisten gewesen (vgl. jedoch JEISMANN/SCHÖNEMANN 1989). Im zweiten Teil sind normative Erörterungen unvermeidlich; sie geben die persönliche Position des Verfassers, nicht einen durchgehenden fachdidaktischen Konsens wieder. Die dabei vorausgesetzte Diskussion allerdings ist weit weniger kontrovers als z. B. in den siebziger Jahren. Trotz der recht komplizierten Problemlage werden die empfohlenen Entscheidungen dadurch gestützt, daß realgeschichtliche Wandlungen, fachspezifische Theoriereflexionen und Gesichtspunkte der Studierfähigkeit in die gleiche Richtung weisen.

## 1. Empirische Befunde

### 1.1 Motivationale Dimensionen

Eine elementare Voraussetzung von Unterricht (schon gar von „schülerorientiertem“) sind die manifesten Vorlieben der Lernenden selbst. So ist es keineswegs trivial, daß unter zwölf angebotenen Themenfeldern „Ausgrabungen von frühen Kulturen“ und „Entdeckungsreisen“ auch unter gymnasialen Zwölfkläßlern vorn liegen, mit einigem Abstand gefolgt von „Das alltägliche Leben der einfachen Menschen“ und „Der Kampf von Menschen für eine bessere Zukunft“ (viel weniger „Die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen“). Exotisch-spannende Gegenstände sind also auch in dieser Gruppe noch beliebter als emanzipatorisch-alltagsgeschichtliche Themen.

Auf den letzten Plätzen landen „Eigentumsverteilung und Wirtschaftsordnung“ und „Arbeitsweisen und Arbeitstechniken“, aber auch „Burgen, Kirchen, Rathäuser“ und „Kunstgegenstände (z. B. Gemälde, Schmuck, Statuen)“. Ästhetische, aber nicht fiktional-spannende Geschichte langweilt in der Gymnasialen Oberstufe offenbar gleichermaßen wie abstrakte Strukturgeschichte. Die Verteilung weicht von der in niedrigeren Klassen und bescheideneren Schulformen nur geringfügig ab. Anders gesagt: Die Vorlieben ändern sich im Lebens- und Bildungsverlauf der Jugendlichen viel weniger, als oft angenommen wird, gerade von den (ebenfalls befragten) Lehrern. Die Verschiebung des Schülerinteresses von anschaulichen und abenteuerlichen zu strukturellen und politikrelevanten Themen erfolgt langsam und zurückhaltend. Zwischen Lehrerschätzungen und Schülerartikulationen von Vorlieben der Lernenden gibt es nur einen marginalen Zusammenhang (vgl. v. BORRIES u. a. 1995, S. 316–320); d. h., die Lehrenden kennen die Motivationen ihrer Klassen nur unzureichend.

Der Befund zu beliebten und unbeliebten Themen läßt sich durch Vergleich mit den Medienvorlieben erhärten. Von sieben Präsentationsformen ist unter den gymnasialen Oberstufenschülern und Oberstufenschülerinnen das „Schulbuch im Fach Geschichte“ entschieden die unbeliebteste; ihm folgen in deutlichem Abstand (aber noch mit schwach negativen Mittelwerten) „geschichtliche Dokumente (Quellen)“ und „Spiele mit historischem Inhalt“. Dagegen liegen „historische Spielfilme (Kino und Fernsehen)“ mit hohen Sympathiewerten eindeutig an der Spitze; auch „Besichtigungen von Museen und Schlössern“, „Erzählungen und Schilderungen“ der Lehrenden und selbst „historische Comics und Romane“ kommen gut weg. Das ist eine deutliche „Abstimmung mit den Füßen“ für audiovisuelle Medien und gegen Bücher, für Konkretion gegen Abstraktion und wohl auch für Fiktionalität gegen Dokumentation. Doch ist der Spaß an bestimmten Präsentationsformen von Geschichte nicht der einzige wichtige Gesichtspunkt. In Vorstudien (1991) und einer Folgestudie 1994 wurde auch nach der Vertrauenswürdigkeit und der Verständlichkeit der schulischen und außerschulischen Geschichtsmedien gefragt. Den Schulbüchern wurde in 12. (Gymnasial-)Klassen nur eine mäßige Zuverlässigkeit und Zugänglichkeit attestiert. Bei der Vertrauenswürdigkeit schnitten die (allerdings als eher schwierig geltenden) Dokumente viel besser ab; man kann geradezu von übertriebener „Dokumentengläubigkeit“ sprechen. Jedenfalls halten gerade ältere Lernende historische Quellen für „objektiver“ als wissenschaftliche bzw. schul-

buchmäßige Darstellungen. „Lehrerzählungen“ sowie „Romane und Spielfilme“ werden im Vergleich zu Schulbüchern als erheblich einfacher, dafür aber merklich (im Falle der Fiktionen außerordentlich) weniger zuverlässig angesehen. Das bedeutet im ganzen: Geschichtsschulbücher haben auch in der Gymnasialen Oberstufe ein ziemlich schlechtes Image; Dokumente, Lehrerzählungen und Geschichtsfiktionen gelten – jede Form in ihrer Weise – als überlegen.

Eine nähere Analyse aller motivationsbezogenen Schüleräußerungen (zu recht verschiedenen Itemgruppen) zeigt deutlich zwei voneinander unabhängige (orthogonale) Dimensionen der Geschichtszuwendung. Einerseits gibt es ein mehr schulisches und kognitives, faktenbezogenes und handlungsorientierendes Interesse, das man „Bildungswunsch“ nennen kann. Es ist gesellschaftlich anerkannt, ja konventionell besetzt und daher im Mittel positiv, wenn auch nur schwach ausgeprägt (selbst das Schulfach wird von den Gymnasiasten der 12. Klasse – anders als das Schulbuch – mäßig positiv bewertet). Quer dazu steht ein eher außerschulisches, fiktional-abenteuerliches, emotional-ästhetisches und phantastisch-projektives Geschichtsinteresse, das am besten als „Unterhaltungsbedürfnis“ bezeichnet wird und in Mittel stärker vertreten, aber nicht „sozial erwünscht“ und positiv sanktioniert ist. Das mag ein Hauptgrund für das (plakativ geäußerte) Nachlassen dieser Art von Geschichtsinteresse in der Gymnasialen Oberstufe sein. Wenn der Oberstufenunterricht nach den manifesten Vorlieben der Lernenden gestaltet würde, müßten die didaktischen Entscheidungen andere thematische und mediale Schwerpunkte als gegenwärtig setzen. Selbst wenn man die Neugier der Adressaten nicht zum ausschlaggebenden Kriterium der Stoffauswahl macht, sollte man sie genauer kennen und bei der Wahl des methodischen Zuganges stärker berücksichtigen. Zur Zeit sind motivationale Fragen von den anderen Gesichtspunkten seltsam abgekoppelt. Die Kluft zwischen geschichtsbezogenen Schülerinteressen und geschichtsbezogenen Gesellschaftskonventionen bleibt undiskutiert, ist aber den Lernenden zweifellos bekannt, da sie ihre eigenen historischen Operationen deutlich anders beschreiben als die eines „geschichtsbewußten Menschen“ (v. BORRIES u. a. 1995, S. 193–196). Diese Disparität trägt zu einer gewissen Entfremdung und Fremdbestimmung im Geschichtslernen bei. Sie mag eine der Quellen für Unverbindlichkeit und Folgenlosigkeit der historischen Schlußfolgerungen sein.

## 1.2 Verwirklichter Unterricht

Da die Lernenden auch nach 14 Beschreibungen des von ihnen besuchten Geschichtsunterrichts gefragt wurden, läßt sich die Übereinstimmung bzw. Divergenz ziemlich genau feststellen: Die gymnasialen Oberstufenschüler kennzeichnen ihren Unterrichtsalltag als stark auf Übung von „korrektem Umgang mit Quellen und Darstellungen“ sowie Aneignung der „wesentlichen Fakten der Geschichte“ ausgerichtet. Dicht dahinter mit ebenfalls recht positiven Werten folgen Anhören von „Erzählungen und Erklärungen des Lehrers/der Lehrerin“ und Diskussion bzw. Abwägung „gegensätzlicher Standpunkte und (...) verschiedener Erklärungen“. Das spricht klar für einen zugleich methodenorientierten und faktenzentrierten Lernstil mit ziemlich starkem Lehrereinfluß – jedenfalls in der Wahrnehmung der Lernenden.

Es verwundert nicht, daß Basteln und Spielen sowie Besichtigungen von Originalen die letzten Plätze einnehmen, d.h. mit großer Entschiedenheit als fehlend gemeldet werden. Ein erlebnis- und erfahrungsorientierter Unterricht ist in dieser Schulform und Altersstufe offenbar nicht üblich. Eindeutig im Bereich negativer Mittelwerte liegen aber auch eigene Auswahl „interessanter Probleme aus der Umgebung“, Erlernen von „überzeugendem Argumentieren und gegenseitiger Achtung“, regelmäßiges Durchgehen von „ein paar Seiten des Schulbuches“ sowie Schülereinfluß „auf den Verlauf des vom Lehrer/von der Lehrerin geplanten Unterrichts“. Von projekthaftem Lernen kann – nach Schülermeinung – gar keine Rede sein; ein das „forschende Lernen“ direkt ansprechendes Item wurde wegen fehlender Varianz nach der Pilotstudie 1991 gestrichen („Bodeneffekt“). Auch Mitbestimmung und Selbständigkeit werden eher als fehlend diagnostiziert, ebenso allerdings stumpfsinniges Pauken nach dem Buch. Die vorhandene Methodenorientierung der Gymnasialen Oberstufe richtet sich also (in Schülerwahrnehmung) eher auf „geschlossene“ Verfahren und „enge“ Fachfertigkeiten als auf „offene“ Lernformen und „fachübergreifende“ eigene Aktivität. Anders als die bereits erwähnten Themenvorlieben geben die Schüler die Unterrichtsmethoden als hochgradig alters- und schulformabhängig an.

Die gleichen Fragen zur Unterrichtswirklichkeit wurden auch den Lehrern der entsprechenden Klassen gestellt. Schüler- und Lehrerangaben erweisen sich in den Mittelwerten als höchst unterschiedlich; zudem gibt es zwischen den jeweils einander zugehörigen Daten praktisch keine Zusammenhänge (nahezu Nullkorrelationen). Interessanterweise zeigen die Mittelwertunterschiede ein klares Muster. Hinsichtlich der Lehrerzentrierung und der Faktenorientierung (auch der fehlenden Erlebniszentrierung) stimmen die beiderseitigen Angaben in den Mittelwerten (nicht im Sinne einer Korrelation!) fast überein: Die Schüler betonen diese Merkmale kaum mehr als die Lehrenden (besonders für die gymnasiale 12. Klasse ist der Unterschied minimal). Gerade entgegengesetzt verhält es sich bei Problemorientierung, Schülereinfluß und (abgeschwächt) bei der fehlenden Schulbuchdominanz: Die Lehrenden behaupten diese Merkmale recht entschieden, die Schüler streiten sie tendenziell ab; die Differenzen sind sehr groß (und zwar auch in der Gymnasialen Oberstufe).

Es wäre unfair, die Kluft zwischen Lehrer- und Schülerangaben allein den Lehrenden anzulasten, z. B. ausschließlich als deren mangelnde Selbstwahrnehmung und Selbstkritik zu deuten. Zwar läßt sich zeigen, daß die Lehrer – obwohl explizit nach ihrer Unterrichtspraxis befragt – etwa zwischen deskriptiven und normativen Äußerungen mitteln (v. BORRIES u. a. 1995, S. 285), doch mischen Lernende wahrscheinlich in ähnlicher Weise utopische Hoffnungen auf symmetrische Kommunikation und autonome Entscheidung in ihre Idealmaßstäbe, denen gegenüber dann die Realität abfällt. Insgesamt ist es jedoch unverkennbar, daß Lehrende und Lernende der Oberstufe anscheinend ganz verschiedene Unterrichtswelten erleben und daß Faktorenorientierung und Lehrereinfluß stärker ausgeprägt bleiben als Problemorientierung und Schülereinfluß. Nur am Rande sei erwähnt, daß sich der Nachweis von spezifischen Einflüssen verschiedener Unterrichtstypen oder -profile auf die Schülerleistungen und -einstellungen als ausgesprochen schwierig erwiesen hat. Das gilt gleichermaßen, wenn man die Schülerbeschreibungen und wenn man die Lehrerbeschreibungen des Unterrichtsgeschehens zugrunde legt (ebd., S. 334–344). In beiden Fällen lassen



sich zwar signifikante Zusammenhänge in der erwarteten Richtung nachweisen (z. B. Förderung von Kenntnissen durch Faktenorientierung und von Motivation durch Problemorientierung), doch sind die Effekte extrem schwach und die erklärten Varianzen vernachlässigbar.

### 1.3 Kognitive Leistungen

Eine exakte und breitgestreute Messung von Kenntnissen und Fähigkeiten gymnasialer Oberstufenschüler und -schülerinnen liegt nicht vor (und war keineswegs die Aufgabe der repräsentativen Befragung von 1992). Immerhin ist es mehrfach empirisch belegt und unverkennbar zutreffend, daß Überblickswissen und Schulbuchverständnis weit hinter den Erwartungen von Richtliniengebern und Schulbuchmachern zurückbleiben. So kennen z. B. nur reichlich die Hälfte der Gymnasiasten in der 12. Klasse die chronologische Reihung von Dreißigjährigem Krieg und Absolutismus und knapp drei Viertel die Abfolge von industrieller Revolution und Russischer Revolution (6. Klasse Gymnasium jeweils zwei Fünftel).

Bei deutschen Staatsmännern des 19. und 20. Jahrhunderts sieht es nicht anders aus. Nur 70% der künftigen Abiturienten ordnen STRESEMANN vor HITLER ein (6. Klasse unter 50%); nur 30% plazieren BISMARCK früher als WILHELM II. (6. Klasse mehr als 20%); die erstaunliche Unsicherheit und Unkenntnis bei BISMARCK ist durch eine unabhängige Studie bestätigt (vgl. POHL 1995); sie beruht in nicht wenigen Fällen auf einer Verwechslung mit HINDENBURG. Auch wenn viele andere Reihungsfragen nahezu von 100% korrekt beantwortet werden, sind das auffällige Defizite bei kanonischen Themen.

Mit dem Erfassen eines Schulbuchtextes zum Ersten Kreuzzug steht es 1992 nicht besser, obwohl der Auszug bewußt aus einem nichtgymnasialen Lehrwerk der 6. Klasse gewählt ist. Die zehn Verständnis- und Denkfragen werden im Mittel nur von 64% der Zwölftkläßler des Gymnasiums korrekt beantwortet (6. Klasse Gymnasium 40%, 2. Jahr Berufsschule 50%). Die befragten Nichtgymnasiasten aus 6. Klassen, also die Gruppe, für die das Schulbuch eigentlich bestimmt ist, lösen 31% der Aufgaben richtig; das ist (bei multiple choice mit drei Lösungen) etwas weniger als die Ratewahrscheinlichkeit.

Die Ergebnisse stimmen ziemlich exakt mit denen aus mehreren Vorstudien mit verschiedenen Sachbuch- und Schulbuchtexten (dazu auch Karten und Bildern) überein (vgl. v. BORRIES u. a. 1995, S. 126f.). Daher läßt sich mit sehr großer Wahrscheinlichkeit sagen, daß ein erheblicher Anteil der Lernenden – auch in der Gymnasialen Oberstufe – durch ihre jeweiligen Unterrichtsmedien deutlich überfordert ist. Das gilt zwar nicht für gemeinsames, kleinschrittiges Entschlüsseln von Materialien im Unterricht, wohl aber für großflächige, flüssige individuelle Erfassung, Durcharbeitung und Aneignung.

Weiterhin ist es bemerkenswert, daß ältere (und schulisch anspruchsvollere) Lernende keineswegs in jedem Fall die wissenschaftlich korrekteren Vorstellungen oder Begriffe besitzen. So verbinden die höheren Klassen und Schulformen das Mittelalter stärker mit „finsterem Aberglauben und grausamer Hexenverfolgung“ und die Industrialisierung stärker mit „Verelendung (Verarmung) der Arbeiter“ als jüngere und schulisch bescheidenere Befragte. In einer Vorstudie

(v. BORRIES 1992) wurden zahlreiche weitere Beispiele irriger Deutungen gerade bei den sonst besser Informierten gefunden. In solchen Fällen handelt es sich teils um durch die neuere Forschung überholte Positionen, teils um Übergeneralisierungen verbreiteter Stereotype, teils um unbeschene Übertragungen heutiger Verhältnisse auf frühere Epochen.

Aus diesen Beobachtungen wird deutlich, daß auch in der Oberstufe der Gymnasien nicht kritisch abgewogene und selbständig verantwortete Urteile, wie es neuere Richtlinien und fachdidaktische Konzepte wünschen, sondern dominante Meinungen und verbreitete Einstellungen erworben werden. Die Jugendlichen „lernen“, was man zu solchen Themen sagt; das sind dann gesellschaftliche Konventionen und kulturelle Selbstverständlichkeiten, wenn nicht gar „sozial erwünschte Antworten“. Statt von „Wissenschaftsorientierung“ des gymnasialen Geschichtslernens könnte man also eher von „Konventionsinternalisierung“ sprechen. Diese Auslegung wird auch dadurch gestützt, daß die Meinungen und Wertungen der Lernenden in höheren Klassenstufen und Schulformen weit stärker mit denen ihrer Lehrenden übereinstimmen, als das in jüngeren Klassen und benachteiligten Schulformen der Fall ist (vgl. v. BORRIES u. a. 1995, S. 322 ff.).

#### 1.4 Emotionale Befindlichkeiten

Geschichte sollte ehemals vor allem Begeisterung für die eigene Gruppe und ihre Traditionen auslösen; GOETHE'S Wort vom Enthusiasmus wurde daher gern zitiert. Positive und negative Vorbilder in den Dimensionen der Moral und des Erfolgs haben daher meist den Geschichtsunterricht bestimmt – nicht nur in Deutschland vom Zweiten Kaiserreich bis zur Spaltungsphase. Das heißt, die anerkannte und gelehrte Historie lieferte die Beispiele für „gutes“ und „böses“ sowie für „aussichtsreiches“ und „zum Scheitern führendes“ Verhalten. Diese Modelle sollten einerseits verehrt oder verabscheut, andererseits nachgeahmt oder gemieden werden. Das bedeutete einen Vorgang der kognitiven wie der emotionalen Identifikation.

Für die hohe Attraktivität des Modells kommt hinzu, daß Schule sich für „traditionelle Sinnbildung“, d.h. die umstandslose Weitergabe von Inhalten und Werten, und für „exemplarische Sinnbildung“, d.h. einen schlichten Transfer von der Vergangenheit zur Gegenwart unter Annahme allgemeiner, bleibender Regeln, besonders eignet. Doch sind im historischen Denken das traditionale und das exemplarische Deutungsmuster (als mögliche Beziehungen von Vergangenheit und Gegenwart) nur Varianten, und zwar nicht die elaboriertesten. Seit etwa 1970 fordern Richtlinien der westdeutschen Bundesländer denn auch eher einen distanzierteren Umgang mit Geschichte. „Affirmation“ im beschriebenen Sinne ist normativ zwar keineswegs durch generelle (Ideologie-)Kritik, aber doch durch den Anspruch auf Abwägung und Balance der Identität und Loyalität als Hauptziel abgelöst worden. Das setzt jedenfalls den Typ der „genetischen Deutung“ voraus und verlangt seine bewußte Entfaltung zur „reflexiv-genetischen Sinnbildung“.

Gefühlsregungen und Werthorizonte sind empirisch nicht leicht zuverlässig festzumachen. Schülerinnen und Schüler wurden mehrfach nach ihren Affekten

und Wertungen gefragt. Stark positiv eingeschätzt wurden (1990) in der Gymnasialen Oberstufe z.B. Frauenwahlrecht und MAHATMA GANDHI, eingeschränkt auch Reformation, Entdeckung Amerikas, Französische Revolution und ROSA LUXEMBURG. Viel skeptischer war das Urteil über KARL DEN GROSSEN, vollends negativ das über LUDWIG XIV. von Frankreich (v. BORRIES 1992, S. 30f., 39f., 52f.). Damit ist offenkundig: Heutige Schüler identifizieren sich eher mit „moralischen“ Anliegen als mit „erfolgreichen“ Gestaltern und Machthabern. Begeisterung für Gewalt, Krieg und Diktatur (bzw. Alleinherrschaft) fehlen. Ein Werthorizont mit Frieden, Demokratie und Umweltschonung als Leitbildern deutet sich an.

Durch eine Reihe von Dilemmasituationen ließen sich Gefühle, Parteinahmen, Rekonstruktionen und Folgerungen zu (ausführlich präsentierten) historischen Konfliktsituationen erfassen und das Feld der Emotionen und Entscheidungen näher bestimmen. Es handelte sich u.a. um einen Hexenprozeß im 16./17. Jahrhundert, den preußischen Einmarsch in Schlesien 1740, den Opiumkrieg 1839–1842, den amerikanischen Sezessionskrieg 1861–1865 und den Ersten Kreuzzug 1095–1099. Dabei geht es durchgehend um eine besondere Sorte von Konflikten (andere Typen konnten aus Geld- und Zeitmangel bisher nicht untersucht werden): Die eigenen kulturellen oder nationalen Vorgänger erscheinen als „erfolgreiche Akteure“ und zugleich – nach gegenwärtigen Moralmaßstäben – als an Leid und Gewalt „moralisch Schuldige“. Damit ist für heutige Jugendliche die Identitäts- und Loyalitätsfrage in spezifischer Weise gestellt. Für die Zeit des Nationalsozialismus gilt das selbstverständlich in heftiger Zuspitzung. Aus den Antworten läßt sich mittelbar auf Emotionen und Sinnbildungstypen schließen. Die deutschen (übrigens auch die in Deutschland beschulten ausländischen) Jugendlichen (besonders in der Gymnasialen Oberstufe) empfinden nach eigenen Angaben bei den erwähnten Gewalttaten keine positiven Emotionen der Faszination (Stolz, Spannung, Hochachtung), sondern negative Gefühle der Betroffenheit (Scham, Ekel, Trauer, Mitleid). Eigenartigerweise ist das (hohe) Niveau der Betroffenheit von Altersgruppe und Schulform unabhängig (Gymnasiasten der Oberstufe verhalten sich darin also wie alle anderen), während das (niedrige) Niveau der Faszination mit Klassenstufe und Bildungsanspruch noch merklich weiter tief in den negativen Bereich hinein sinkt (Abiturienten erreichen hier also die Minimalwerte). Anders gesagt: Die bescheidenen Reste der positiven Emotionen werden im Laufe des Bildungsprozesses vollends ausgelöscht, „verlernt“. Die Affekte gegenüber an historischen Konflikten beteiligten Akteuren werden offenkundig über die moralischen Verurteilungen gesteuert.

Dieser Befund läßt sich durch die Fragen nach der Parteinahme stützen. Die deutschen Befragten treten gegen die Sache ihrer Ahnen als Täter (z.B. Kreuzritter, Hexenrichter, Preußen, Kolonialisten) ein, und zwar besonders in höheren Klassenstufen und Bildungsgängen. Gleichzeitig bleiben sie gegenüber den fremden Opfern (z.B. Muslimen, Hexen, Österreichern, Chinesen) einigermaßen neutral, und zwar ziemlich unabhängig von Alter und Schulform. Das Engagement ist also durchaus asymmetrisch; den positiven Pol zur Ablehnung der eigenen Vorläufer bildet (besonders bei den Oberstufenschülern) die Vermeidung von Gewalt durch Verhandlungen und Schiedsgerichte; das Engagement erfolgt gegen die Täter (und seien sie die Väter) und für Frieden, Freiheit,

Umweltschonung. Diese Einstellung ist durchaus konsequent, da die Parteinahme direkt aus ethischen Bewertungen (und nicht mehr aus Traditionen und Loyalitäten) abgeleitet wird. Eigenartigerweise wiederholt sich die gleiche Figur jedoch auch dann, wenn die Schüler aufgefordert werden, die zeitgenössischen Handlungsmöglichkeiten zu rekonstruieren, d.h., sich in die damaligen Bedingungen, Denkweisen und Spielräume von Gewaltausübenden (z.B. Kreuzrittern, Hexenrichtern, Schlesieninvasoren, Kolonialisten) zu versetzen. Beteiligung an und Zustimmung zu Gewalttaten werden dann (ohne nennenswerten Einfluß von Klassenstufe und Schulform) kategorisch ausgeschlossen. Statt dessen werden Widerstand und Verweigerung gegen Unrecht angekündigt, wobei Ältere und Gebildetere (also besonders die Gymnasiale Oberstufe) sich kaum mäßigen. Statt einer Rekonstruktion der ehemaligen Handlungslogik wird also erneut ein Moralurteil aus heutiger Sicht geliefert. Dieser Befund stimmt nachdenklich.

Insgesamt sind gerade die Abiturienten weit eher imstande (fähig und bereit), moralisierende Schlußfolgerungen für die Gegenwart abzugeben als historistische Betrachtungen aus den abweichenden und je besonderen zeitgenössischen Konditionen heraus anzustellen. Um nicht alles verzeihen zu müssen, legen sie sich (mehr noch als andere Lernende) bereits beim Verstehen Scheuklappen an. Das Ergebnis ist ambivalent. Einerseits ist es erfreulich, daß gymnasiale Jugendliche offenbar mit einer gewissen Zuverlässigkeit ein Urteilen nach menschen- und bürgerrechtlichen Maßstäben („Universalismus“) erwerben und einüben, andererseits enttäuscht die Tatsache, daß die Andersartigkeit bzw. Historizität der Vergangenheit sowenig begriffen wird. Damit dürfte die Radikalität von Wandel (gerade auch in Mentalität und Moral) nicht genügend nachvollzogen werden (v. BORRIES u.a. 1995, S. 169–172). Das impliziert auch eine teilweise Realitätsblindheit und einen gewissen Überlegenheitsdünkel; die gebildeten Jugendlichen halten sich offenbar selbst für weitgehend immun gegen aggressive Vorurteile oder ideologisch motivierte Massenverbrechen.

### 1.5 Konventionelle Einstellungen

Die geschichtlichen Deutungen und Wertungen der gebildeten jungen Erwachsenen sind keineswegs nur in der Schule vermittelt worden, sondern auch in Familien, Peer-groups und Massenmedien. Sie sind daher auch nicht dem Geschichtsunterricht (und anderen Unterrichtsfächern) allein zuzurechnen. Wenn also die mutmaßlichen Hauptwirkungen der Sozialisation als Erwerb von Konventionen und Verlernen (Auslöschung) von unbedingter Wertschätzung beschrieben werden, geschieht das, um ein realistisches Bild der Gesamtentwicklung zu gewinnen. Im Vordergrund stehen alle die Merkmale des Geschichtsbewußtseins, bei denen nach Klassenstufe und Schulform wirklich große Differenzen auftreten. Die Äußerungen der Gymnasiasten aus der Oberstufe kann man als gesellschaftlich „dominant“ ansehen. Dazu gehören bestimmte Assoziationen zu Epochen: Das Altertum wird in dieser Konvention eher als neutral wahrgenommen („Denker und Dichter“, abgeschwächt durch „Sklaverei“), das Mittelalter („Aberglaube und Hexenverfolgung“, „Leibeigenschaft“, „Kirchenbauten und Glaubensstärke“) und die Kolonialgeschichte

(„Ausbeutung“, „Rassismus“, „Weltreiche“) dagegen eindeutig negativ. Die Industrialisierung wird ambivalent und deskriptiv gefaßt: „Klassengesellschaft“, „Verelendung“, „Kapitalanhäufung“, „Millionenstädte“, „Dampfmaschine“. Aus den Kreuzzügen wird ganz entschieden auf die Notwendigkeit von Religionsstoleranz und Gewaltlosigkeit geschlossen. Der Nationalsozialismus wird vor allem mit den großen Massenverbrechen des Systems identifiziert. Insgesamt bedeutet das einen Set von „konventionellen Deutungen von Epochen“. Damit hängen „konventionelle Erklärungen von Wandel“ eng zusammen (hohe Korrelationen): „vergangene Verwissenschaftlichung“, „künftige Verwissenschaftlichung“, „vergangerer Machtkampf“, „technisch-wirtschaftlicher Wandel“, „fehlende Lebensqualität in der Vergangenheit“, aber auch „Fortschrittsskepsis“. Alle diese Konstrukte, die sich auf einen Vergleich verschiedener Zeitebenen beziehen, werden von den älteren und schulisch Bevorzugten weit stärker für triftig gehalten als von den anderen Befragten. Bei anderen Meinungen zu historischen Änderungen ist gerade das Gegenteil der Fall: „Wandel von Mentalität und Moral“ z. B. wird vorwiegend von Jüngeren und schulisch Benachteiligten angenommen; seine Anerkennung ist eher konventionswidrig.

Einen dritten Bereich der Konvention, der mit den beiden beschriebenen ebenfalls ziemlich eng zusammenhängt, bilden schließlich die Auskünfte der Befragten über Leistungen von Geschichtsbeschäftigung, d. h. über „konventionelle Operationen des Geschichtsbewußtseins“, nämlich „Informationssammlung“, „Fremdverstehen“, „Gegenwartserklärung und Vergangenheitsbewertung“. Schon die hohen Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Operationen trotz logischer Spannungen sprechen mehr für Internalisierung gesellschaftlicher Ansprüche als für selbständige Aneignung und Einübung im Sinne persönlicher Praxis. „Abenteuerlust und Traditionsliebe“ dagegen sind keine dominanten, sondern eher unkonventionelle Merkmale von Geschichtsbeschäftigung.

Zugleich mit dem Erwerb konventioneller Einstellungen werden naiv-kindliche Meinungen und Neigungen abgebaut: Insbesondere schwächen sich „uneingeschränktes Zukunftsvertrauen“ und „unbekümmerte Gegenwartszufriedenheit“ mit Klassenstufe und Bildungsgrad merklich ab. Noch aufregender ist allerdings der Verlust an „ungebrochener Vergangenheitsidentifikation“. Man kann auch von einem Abtrainieren der „selbstverständlichen Hinnahme von gewaltsamen Tatsachen und naiven Übernahme von fragwürdigen Traditionen“ sprechen. Dieser Vorgang wurde oben bereits – bezogen auf Kreuzzug, Hexenverfolgung, Schlesieninvasion, Opiumkrieg u. a. – an der Auslöschung von Faszination, von Parteinahme für die eigenen Vorgänger und von Akzeptanz der Gewalttaten aus zeitgenössischer Sicht dargestellt.

Unstrittig ist also, daß ein im wesentlichen „kritisches“, teilweise „moralisierendes“ Geschichtsbewußtsein erzeugt wird. Durchaus begründet werden dabei ehemals verbreitete, überkommene Deutungen kritisiert, ohne daß aber eine fundierte, auf eigener kritischer Prüfung beruhende individuelle Orientierung erfolgen dürfte. Es läßt sich nämlich sehr wahrscheinlich machen, daß diese Haltung als Gewohnheit übernommen wird, nicht als selbständige Kompetenz zu autonomen historischen Urteilen entwickelt und auch nicht gegen etwaige Pressionen oder Suggestionen stabilisiert wird. Freilich könnte man eine solche Qualifikation als für schulisches Lernen utopisch, als Überforderung, darzutun ver-

suchen. Eine solche Argumentation mag für die Sekundarstufe I (besonders außerhalb der höheren Schule) erprobt werden; eine Kontroverse über historische „Aufklärung“, „Autonomie“ und „Urteilkraft“ als unmittelbares Ziel (oder bloß als regulative Idee) allen Geschichtsunterrichts wäre lohnend. Für die vollzeitliche Sekundarstufe II der begünstigten Schulform Gymnasium dagegen kann es kaum einen Rückzug hinter die Position von JEISMANN und RÜSEN geben, die Geschichtsbewußtsein bzw. Sinnbildungsprozesse über Zeiterfahrung zu Gegenstand und Ziel des Geschichtsunterrichts erklären (vgl. JEISMANN 1985; RÜSEN 1994 a, b). Was sonst sollte Teil der Hochschulreife sein? Daher bleibt die Unterscheidung zwischen erreichter (aber nur bedingt erwünschter) „Konventionalität“ und erwünschter (aber unerreichter) „Reflexivität“ des Geschichtsbewußtseins von gymnasialen OberstufenschülerInnen wichtig.

### 1.6 Mentale Inkonsistenzen

Wie beschrieben, sind in erster Linie nicht die detaillierten Prozesse des historischen Lernens und der historischen Sinnbildung in Oberstufenklassen erfaßt worden, sondern die Ergebnisse langfristiger Sozialisation innerhalb und außerhalb der Schule. Die angewendeten Forschungsv erfahren haben mehr soziologisch-politologischen als psychologisch-pädagogischen Charakter. Internalisierte Meinungen und Einstellungen aber, wie sie gemessen wurden, sind bekanntlich weder unmittelbar handlungsanleitend noch unbedingt widerspruchsfrei. Das läßt sich auch bei den befragten gymnasialen Oberstufenschülern zeigen. So erklären sie normativ das Fremdverstehen zu einer Hauptaufgabe der Geschichtswissenschaft, befürworten auch keine moralisierende Betrachtung nach dem Maßstab der Menschen- und Bürgerrechte als Merkmal geschichtsbewußter Menschen; praktisch verfahren sie genau gegenteilig, d.h. urteilen nach aktuellen Moralmäßigstäben und unterlassen eine Rekonstruktion und Berücksichtigung abweichender Weltbilder und Handlungslogiken.

Ähnlich spannungsgeladen ist das Verhältnis zum Fortschritt: In direkter Befragung wird die Entwicklung (besonders aufgrund ökologischer Sorgen) ausgesprochen negativ gesehen („Modernisierungsskepsis“); bei mittelbarer Erhebung (durch Vergleich von Vergangenheit und Gegenwart) allerdings erweist sich ein robuster Glaube an Verbesserungen („Fortschrittswahrnehmung“). Gerade Technik und Wirtschaft wird ein Automatismus des (positiven) Wandels zugesprochen, der mit einer langfristigen Tendenz zu gesteigerter Rationalität auch in sozialen und politischen Feldern einhergeht. Der Machtkampf verliert, die Verwissenschaftlichung gewinnt demnach künftig an Gewicht. So sind – wie schon erwähnt – insgesamt die konventionellen Erklärungen von Wandel beschaffen, die von Gymnasiasten der Oberstufe besonders entschieden internalisiert sind.

Eine dritte Inkonsistenz besteht zwischen historischen Deutungen und politischen Folgerungen. Die (über Fragen nach Demonstrationszielen erkundeten) politischen Positionen sind von den historischen Urteilen (z. B. über europäisch-außereuropäische Konflikte) weitgehend unabhängig. Parteinahme für Opfer historischer Gewalttaten und Solidarität mit heutigen Leidenden (Dritte Welt, Osteuropa) haben (fast) nichts miteinander zu tun. So „universalistisch“ die hi-

storischen Wertungen gerade der Oberstufenschüler sich darstellen, so verdächtig „wohlstandschauvinistisch“ und damit „ethnozentrisch“ erscheint besonders in ihrer Gruppe das (hypothetische, angekündigte) Demonstrationsverhalten. Die gesellschaftlichen Konventionen und kulturellen Selbstverständlichkeiten („sozial erwünschten Antworten“) in beiden Feldern gehorchen offenbar verschiedenen Logiken.

Viertens schließlich ist der manifeste Betroffenheitskult bei gleichzeitiger Auslöschung von Gewaltfaszination (und ethnozentrischem Stolz) nicht voll plausibel. Die offenbar recht erfolgreichen Gewaltangebote in Computerspielen und in (privaten) Fernsehprogrammen und Videomärkten (z.B. „reality-TV“ und Horrorvideos) sprechen eine andere Sprache (wenn auch nicht gerade mit einem Schwerpunkt oder einer Zuspitzung in der Gymnasialen Oberstufe). Der Rückgang offen eingestandener abenteuerlich-projektiver Geschichtsinteressen dürfte als Verdrängung oder Verleugnung zu interpretieren sein. Die Faszination durch Geschichte (gerade auch durch Gewalt und Grausamkeit) wird wohl abgespalten, verborgen und in den privaten Raum verschoben.

## 2. Normative Überlegungen und bildungspolitische Folgerungen

### 2.1 Methodische Fertigkeiten?

Geschichte ist nicht die Vergangenheit selbst oder die Auswahl und Edition von Quellenzeugnissen, obwohl deutsche Gymnasiasten gerade der Oberstufe so etwas Ähnliches zu glauben scheinen („Quellenfetischismus“). Geschichte ist statt dessen immer ein Deutungs- und Konstruktionsgeschäft, ob man nun neu-modisch von „Sinnbildung und Zeiterfahrung“ (RÜSEN) redet oder altmodisch von „geistiger Form, in der sich eine Kultur über ihre Vergangenheit Rechenschaft gibt“ (HUIZINGA). Ein quellengestützter Unterricht, der diese Tatsache nicht offenlegt, sondern zu verdecken sucht, nützt nicht mehr, sondern schadet. Wenn die Benutzung von Dokumenten zugleich die Leistungen von „Quellenheuristik und Quellenkritik“ in sehr elementarisierte (und damit versimpelte) Form imitiert und die Prozesse der Nachrichtenselektion, Faktenkonstituierung, Relevanzzuschreibung und Synthesenbildung verbirgt, bedeutet sie das Gegenteil von Wissenschaftsorientierung.

Anders gesagt: Die historische Methode geht nicht in philologischer Quellenkritik auf. Fragen nach der Echtheit oder Fälschung oder der Datierung und Zuordnung von Quellen sind für die neuere Geschichtswissenschaft nur im Ausnahmefall zentral (meist bloß dann, wenn diktatorische Regierungen Fakten abzustreiten versuchen wie beim „geheimen Zusatzabkommen“ von 1939 oder dem Massenmord in Katyn). Bei den großen Kontroversen der Geschichtswissenschaft sind im allgemeinen Dokumente (und „Fakten“) beiden Seiten bekannt, prinzipiell unbestritten und als Argumente anerkannt („Vetorecht der Quellen“). Die dokumentarisch aufweisbaren Stränge von Handlungen, Motiven, Einflüssen, Auswirkungen etc. werden nur verschieden gewichtet, vernetzt und beurteilt. Alle Beteiligten haben sich an die Mindeststandards von Philologie, Kommunikation und Logik zu halten, ansonsten aber sind die Bezugstheorien relativ frei wählbar.

Die Regeln für Relevanzzuschreibung und Synthesenbildung sind nämlich – trotz der Ansätze zur Unterscheidung mehrerer Triftigkeitsformen bei RÜSEN – in der Geschichtswissenschaft weit weniger methodisiert, konsensfähig und lehrbar gemacht worden als die der Quellenkritik. Zudem fließen leitende Ideen, Weltanschauung, Erzähl- und Deutungsmuster sowie Orientierungsbedürfnisse der jeweiligen Gesellschaft bzw. ihrer Untergruppen in diese Verarbeitungsprozesse noch stärker ein als in die systematische Suche und kritische Sichtung von „Quellenzeugnissen“. Multiperspektivität und Kontroversität müssen daher für Geschichtslernen auf der Oberstufe konstitutiv sein. Das dürfte – mehr noch als für andere Schulformen und Klassenstufen – unstrittig sein.

Geschichtsunterricht soll – das ist die wichtige Folgerung – die Gefahr der Beliebigkeit ebenso meiden wie die Illusion der Eindeutigkeit. Naiver „Objektivismus“ und totaler „Relativismus“ sind gleichermaßen gefährlich. Wenn es keine verbindlichen autoritativen Deutungen geben kann, bedeutet das noch lange nicht, daß alle Deutungen gleichwertig sind. Manche sind als empirisch unzutreffend erwiesen worden, manche als bizarr bzw. unplausibel zu kennzeichnen, manche als normativ bedenklich einzustufen. Das aber setzt Kommunikation und Argumentation über die Qualität von Deutungsvarianten voraus. In diesem Sinne (und nicht in verkürzten methodischen Fertigkeiten) sollte man „historische Kompetenz“ oder „Fähigkeit zu (selbständiger, aber kommunikativer) historischer Sinnbildung“ als eigentliches Ziel des Geschichtsunterrichts in der Gymnasialen Oberstufe ansehen.

## 2.2 Kanonische Kenntnisse?

Aus dem eher unbefriedigenden Zustand der Schülerleistungen sollte nicht auf die Rückkehr zu einem festen Themenkanon geschlossen werden. Dafür gibt es mehrere Gründe:

1. Ein gefestigtes Überblickswissen ist auch in den Gymnasien vor 1970 mit schmaler sozialer Selektion und doppeltem chronologischen Durchgang (Unter- und Mittelstufe, Oberstufe) niemals erworben worden. Mehrere empirische Studien aus der älteren Zeit, z. B. KÜPPERS, MIELITZ, OEHLER, RAASCH, v. FRIEDBURG/HÜBNER (vgl. Nachweise bei v. BORRIES 1988, S. 191 f.; 1992, S. 185), haben vielmehr (bei aller methodischen Fragwürdigkeit) eindeutig ergeben, daß die Hochschulen gleichwohl auf keiner festen Grundlage aufbauen konnten. Es liegt in der Natur des Faches Geschichte selbst, daß bloße Chronologie (so notwendig korrekte Einordnungen und Vorstellungen sind) keine Systematik ersetzen und allenfalls die Illusion einer Systematik schaffen kann. Nur für einen sehr engen Zugriff (auf eine Region, einen Sektor, eine Akteursgruppe) läßt sich durch reine Chronologie ansatzweise Kontinuität sichern. Jeder mehrdimensionale Zugang bedarf eines komplizierten Netzwerkes an Verknüpfungen, wobei die zeitliche Abfolge nur ein Gesichtspunkt unter anderen ist.

2. Ein eindeutiger Kanon wichtiger Themen, Fakten und Kenntnisse ist nur in einem geschlossenen Geschichtsbild möglich. Ob aber Verfassung oder Ge-



schlechterverhältnis, Bündnissystem oder Umweltveränderung, Sozialstruktur oder Mentalitätswandel, Wirtschaftsentwicklung oder Kulturkontakt bedeutsamer sind, läßt sich nicht autoritativ-anordnend (und endgültig), sondern nur kommunikativ und argumentierend (zugleich vorläufig) entscheiden. Jenseits eines Verhandlungsprozesses, an dem die Lernenden prinzipiell beteiligt sein müssen, gäbe es nur Ideologie und Herrschaftsausübung. Die Selektionskriterien implizieren die Deutungen; daher müssen sie offengelegt und (in Grenzen) freigestellt werden.

3. Die „Fakten“ sind nicht einfach und unzweifelhaft aus der Vergangenheit gegeben. Einerseits sind die überlieferten Tatsachen unendlich zahlreich und disparat, mithin stets auswahl- und ordnungsbedürftig. Andererseits müssen „Fakten“ ebenso wie Deutungen erst konstituiert werden, was keineswegs theorie- und wertfrei möglich ist. Vielfach übernimmt Sprache (bzw. eine Sprachkonvention) scheinbar automatisch jenen Abstraktions- und Syntheseprozess, der aus unendlich vielen Einzelbefunden „Fakten“ macht (z.B. „Unabhängigkeitsbewegung“, „Machtergreifung“, „Holocaust“, „Schlacht bei Stalingrad“). In diese (oft als bloße Tatsachen mißverstandenen) Konstrukte gehen aber bereits Deutungen und Wertungen ein. Anders gesagt: Deutungen sind nicht einseitig eine Ableitung von Fakten (erst recht nicht umgekehrt), sondern Fakten und Deutungen konstituieren sich gegenseitig in einem gesellschaftlichen Verarbeitungs- und Konstruktionsprozeß spiraliger Art. Das bedeutet natürlich keineswegs Beliebigkeit oder Voluntarismus, sondern im Gegenteil Rückbindung an geschichtswissenschaftliche Methoden, menschen- und bürgerrechtliche Maßstäbe und kollektive Orientierungs- und Identitätsbedürfnisse. Erst „empirische, normative und narrative Triftigkeit“ gemeinsam machen die „Objektivität“ einer Geschichte, ihre Sinnbildungsleistung aus (vgl. RÜSEN 1983, S. 86–89).

4. Für eine pluralistische und demokratische Gesellschaft wäre ein autoritatives Geschichtskonzept unangemessen und widersprüchlich. Es würde zudem gerade jene Mobilität stillstehen, auf die eine innovationsorientierte Gesellschaft (auch im Geschichtsverständnis) zwingend angewiesen ist. Es ist unbestritten: Darstellungen der Geschichte müssen für jede Generation neu geschrieben werden. Der Hauptgrund dafür sind jedoch nicht neue Quellenfunde, sondern neue Fragestellungen und Deutungsangebote. Die leitenden Gesichtspunkte werden durch jeweilige Gesellschaftszustände und Gegenwartstheorien vorgegeben, die ihrerseits historisch analysiert werden können. Wie „Ursprungsmythos“, „Heilsgeschichte“ und „Dynastiegeschichte“ als Paradigmen abgelöst worden sind, können auch die historiografischen Deutungsmodelle des 19. und frühen 20. Jahrhunderts keinen Ewigkeitswert beanspruchen. Die „Herrschaftsgeschichte konkurrierender europäischer Nationalstaaten“ dürfte gleitend durch eine „Strukturgeschichte sich modernisierender Gesellschaften“ und eine „Mentalitäts- und Umweltgeschichte der Menschheit“ abgelöst werden. Dafür bilden sich erst langsam und experimentell Modelle heraus; nur in fruchtbarer Konkurrenz (statt durch zentrale Anordnung eines noch unfertigen Entwurfs) kann ein Paradigmenwechsel gefördert werden.

5. Diese Überlegungen müssen allerdings dringend gegen Mißverständnisse abgesichert werden: Sie sind kein Plädoyer gegen umfangreiches Wissen und auch nicht gegen orientierende Überblicke. Nur muß man strikt die Funktionen von Kenntnissen unterscheiden. Ohne präzises und ständig ausgeweitetes Arbeitswissen kann man keine Problemfrage untersuchen; nur sollte man nicht versuchen, ein vorauslaufendes Kanonwissen auf Vorrat zu erwerben (erfahrungsgemäß kommt man bei solchen Versuchen nie an den Punkt, wo das Problemlösen beginnen könnte). Kenntnisse sollen in, mit und unter dem Problemlösen erworben werden. Auf der anderen Seite gilt: Orientierungswissen ist – genau betrachtet – schon für die angemessene Wahl eines Untersuchungsgegenstandes nötig; es darf aber nicht von seinen interpretatorischen Voraussetzungen und Konsequenzen isoliert werden, darf nicht als unstrittig richtig und wichtig gelten. Man sollte jeweils wissen, in welchem Überblick man sich befindet (z.B. in einem liberalen oder marxistischen, eurozentrischen oder antikolonialistischen, feministischen oder ökologischen). Strenggenommen müßte man stets zwischen mehreren Überblicken hin- und herspringen und sie vergleichen. Chronologische Vorstellungen sind – wie erwähnt – keineswegs entbehrlich; doch ist eher an prototypische „soziale Zeit“ als an zahlreiche physikalische Datierungen zu denken. Obligatorische Jahreszahlen könnten auf sehr wenige Angaben zu evolutionären Durchbrüchen (z.B. Neolithikum, Hochkultur, Achsenzeit, Welteinheit, Industrialisierung) beschränkt werden.

6. Wenn überhaupt ein Kanon entwickelt werden soll, dann sollte es sich um ein Set von regulativen Ideen zur Auswahl von Themen und Problemen handeln. Diese Liste von Kategorien müßte z.B. vorsehen, daß wenigstens ein außereuropäischer Kulturerdteil gründlich und aus eigenem Recht (nicht bloß im Kulturkontakt und Kolonisationsprozeß aus der Sicht Europas) vorkommt. Auch die Änderungen von Habitat und Bevölkerungsweise („Umweltgeschichte“) und die Lebenslagen/Leistungen von Frauen („Geschlechtergeschichte“) müßten zu den obligatorischen Gesichtspunkten gehören, ohne daß ein für alle Male ein bestimmtes Beispiel festgelegt oder gleichmäßige Berücksichtigung bei allen Themen vorgeschrieben werden sollte (vgl. v. BORRIES 1990, S. 67–103). Folgt man dieser Institutionalisierung von „Regulativen“ und von Beteiligung von Lehrenden und Lernenden an der Ausfüllung des gegebenen weiten Rahmens nicht, so kann man bei einem „Kulturkampf“, einem dogmatischen und erbitterten Streit zwischen „klassischem“ und „alternativem“ Stoffkanon landen – wie gegenwärtig in den USA zwischen den Befürwortern der „toten weißen Männer“ und den Anhängern aller möglichen „kompensatorischen Minderheitengeschichten“.

### 2.3 Ungünstige Unterrichtsvoraussetzungen?

Die Leistungen des gymnasialen Geschichtsunterrichts vor der großen Bildungsexpansion der sechziger und der Oberstufenreform der siebziger Jahre dürfen nicht überschätzt werden (s.o.). Selbst für die kleine bildungsbürgerliche Elite von weniger als zehn Prozent des Altersjahrganges ist weder eine Übersicht über die Allgemeine Geschichte (wie sie damals verstanden wurde) noch

eine umfassende Problemlösungskompetenz erreicht worden. Der zweimalige chronologische Durchgang mit politik- und geistesgeschichtlicher Zuspitzung hat, wie mehrfach durch Befragungen festgestellt wurde, nicht einmal die späteren Geschichtsstudierenden mit einer befriedigenden Informationsgrundlage versehen. 1995 ist die Ausgangslage ungleich ungünstiger, ohne daß über die neuen Determinanten und Restriktionen zureichend diskutiert worden wäre. Mindestens acht Gesichtspunkte sind zu berücksichtigen, die auch (aber nicht nur) auf der Gymnasialen Oberstufe den Lernerfolg im Fach Geschichte gefährden:

1. Die Bildungsreform und -expansion von unter 10% auf über 30% Hochschulzugangsberechtigungen hat zu einer völlig veränderten sozialen und intellektuellen Rekrutierung der einzelnen Schulformen geführt. Wer vor 1965 allenfalls die Realschule besucht hätte, macht heute meist Abitur; wer früher mit guten Leistungen die Hauptschule besucht hätte, erwirbt heute in der Regel einen Realschulabschluß. Man muß keinen biologistischen Begabungsbegriff haben, um bei einer so gewaltigen quantitativen Verschiebung der Bildungsabschlüsse wenigstens partielle Rückwirkungen auf die Qualität zu vermuten.
2. Gleichzeitig ist die wöchentliche Lernzeit von vollen sechs auf fünf bis fünfteinhalb Tage verkürzt worden; diese Parallelentwicklung zur Arbeitszeitverkürzung konnte in der Freizeitgesellschaft schwerlich ausbleiben, war wohl unvermeidlich. Sie ist aber – anders als in der Arbeitswelt – nicht durch Mechanisierung und Automatisierung (Produktivitätssteigerung) ausgelöst, legitimiert oder kompensiert worden. Vielmehr haben sich die Rationalisierungsmöglichkeiten beim Lernen als eher bescheiden erwiesen; didaktische Hoffnungen auf bedeutende Effektivitätssteigerungen (z.B. durch AV-Medien und Lernprogramme) sind vielfach enttäuscht worden.
3. Statt dessen ist – gerade im Fach Geschichte – die Stoffmasse durch Wissensexplosion rasch gestiegen und die Stoffauswahl erschwert worden. Seit der eigenen Schulzeit in den fünfziger Jahren sind vier Jahrzehnte interdependenter National- und Weltgeschichte, Mentalitäts- und Gesellschaftsgeschichte abgelaufen (z.B. Kalter Krieg und UdSSR-Zusammenbruch, Industrialisierung des Alltags und Beginn der Weltraumfahrt, Videowelt und Computerrevolution, Dekolonisation und Nord-Süd-Konflikt, Umweltkrisen und Biotechnologie, europäische Integration und deutsche Einigung), die inzwischen ebenfalls erlernt werden müssen, ohne daß sich eine automatische Konzentration des Stoffes älterer Epochen oder ein erprobtes Rezept für deren verantwortbare Reduzierung ergäbe.
4. Neben das Fortschreiten der Menschheitsentwicklung („Realgeschichte“) tritt die mehrfache Paradigmenerweiterung der Geschichtswissenschaft, die sich – grob gesprochen – von einer „Herrschaftsgeschichte von europäischen Nationalstaaten“ über eine „Strukturgeschichte sich modernisierender Gesellschaften“ zu einer „Mentalitäts- und Umweltgeschichte der Menschheit“ weiterentwickelt. Auch wer diese Kennzeichnung für überkühn, verfrüht oder verfehlt hält, kann die Notwendigkeit einer verstärkten Aufnahme wirtschafts-

und sozialhistorischer Themen, außereuropäischer Kulturerdteile sowie geschlechter- und ökologiegeschichtlicher Probleme kaum leugnen. Diese Komplexe sind keine willkürlichen Ergänzungen, sondern entsprechen (objektiven und subjektiven) historischen Orientierungsbedürfnissen der Gesellschaft (vgl. Frauen- und Umweltbewegung), sind also ureigene Aufgaben des Geschichtsunterrichts.

5. In der Lebenswelt von Jugendlichen hat sich seit den fünfziger Jahren der Wandel deutlich beschleunigt; die Innovationsraten sind gestiegen. Geschichtliche Traditionen und Erfahrungen, selbst vermeintlich überzeitlich gültige Regeln haben mithin an unmittelbarer Vorbildfunktion und Handlungsrelevanz verloren; man kann geradezu von einer (oberflächlichen, scheinbaren) „Entmächtigung der Geschichte“ sprechen. Anders gesagt: Das „traditionale“ und das „exemplarische“ Modell der Sinnbildung haben gegenüber dem (komplizierteren) „genetischen“ Modell weiter an Boden verloren. Für den schulischen Unterricht, der sich nachweislich für traditionale und exemplarische Geschichtsverwendung besonders eignet, bedeutet das eine weitere Erschwerung von Motivation wie von unmittelbar einsichtigen Schlußfolgerungen.

6. Die kulturelle Dominanz ist zweifellos vom Buch als Kommunikationsmedium auf audiovisuelle Medien und Computer übergegangen, auch wenn das keineswegs zwingend einen Rückgang des Lesens bedeuten muß. Selbstverständlich kann Geschichte auch am Fernseh- und PC-Schirm gelernt werden, doch stecken solche Aufbereitungsarten noch in den Kinderschuhen und werden in Schulen kaum benutzt, wo Geschichte ihren Charakter als traditionelles Buchfach noch kaum abgestreift hat. Auch veränderte Konsumgewohnheiten und schrumpfende Konzentrationsdauer von Jugendlichen dürften eher zu Lasten des Faches Geschichte gehen.

7. Gegenüber dem Zustand von Gymnasien in den fünfziger Jahren haben die Nachbarfächer der Geschichte sich zweifellos enthistorisiert: In Religionslehre wurde die Kirchengeschichte zugunsten von Sozialethik, in ästhetischer Erziehung die Kunstgeschichte zugunsten eigener Kunstausbildung, in den Fremdsprachen Landesgeschichte zugunsten von Alltagskommunikation reduziert. Auch wenn es für diese Entwicklungen gute Gründe gab und der Höhepunkt der „Enthistorisierung“ seit den achtziger Jahren deutlich überschritten ist, kann eine bürgerlich-affirmative Geschichtshaltigkeit der meisten kulturellen Äußerungen keineswegs (mehr) als selbstverständliches Lebenselement angesehen werden. Klassisch-antike und christlich-mittelalterliche Bildungswelten haben zweifellos an Stellenwert verloren (Verblässen des humanistischen Bildungskansons, Entkirchlichung); der Geschichtsunterricht ist oft auf sich gestellt und muß seine eigenen Voraussetzungen – mehr als früher – erst mühsam selbst herstellen.

8. In dieser Situation würde es besonders darauf ankommen, Möglichkeiten der Elementarisierung und Reduktion zu diskutieren und zu nutzen. Statt dessen haben verschiedene Motive dazu geführt, „Wissenschaftsorientierung“ als „Wissenschaftsimitation“ auszulegen, also eine falsch verstandene Verwissen-

schaftlichung zu verfolgen. Die Schulbücher z.B. sind nicht einfacher, sondern sprachlich und begrifflich schwieriger geworden. „Quellenbenutzung“ komplizierte vielfach die Arbeit und griff doch zu kurz: Statt den kontroversen Prozeß historischer Konstruktion und Deutung an Beispielen vorzuführen, wurde eher Quellenfetischismus und Dokumentengläubigkeit eingeübt – und zwar ohne zu reichende quellenkritische und synthetische Kompetenzen. Dieses Problem besteht gewiß in der Gymnasialen Oberstufe weniger als in anderen Schulformen, darf aber im Gesamtbild nicht verschwiegen werden.

## 2.4 Kommunikative Kompetenz?

Unverkennbar gibt es auch Erleichterung bzw. neutrale oder gar positive Änderungen zugunsten des Geschichtslernens. Mindestens Massenmobilität (Fern-tourismus, Freizeithobbys), Audiovision (Film, Fernsehen, Video), allgemein verbreitete Printmedien, Bildungsverlängerung und Freisetzung von Erwerbsarbeit sowie multikulturelle und subkulturelle Erfahrungen sind zu nennen. Freilich zeichnen sich diese Bereicherungen im Sinne eines disparaten Angebots und vielfältiger Anregungen an Historie gerade dadurch aus, daß ihnen ein einheitlicher Inhaltskanon fehlt und (unter den Gesichtspunkten von Pluralitätsanspruch und Privatbereich) auch fehlen muß.

Angesichts dieser Lage ist zu fragen, was an allgemeinen und verbindlichen Leistungen denn in einer solchen Aufsplitterung der gruppenspezifischen Interessen und subjektiven Vorlieben überhaupt noch nötig und möglich sei. Offenkundig muß die Kommunikationsfähigkeit der verschiedenen Subjekte über historische Fragen gewahrt bleiben, eigentlich erst hergestellt werden. Das schließt formale Kompetenzen (z.B. Recherchetechnik, Informationsverarbeitung, Korrektheitsprüfung, Interpretationsfähigkeit) ebenso ein wie affektive Haltungen (z.B. Toleranz, Ambivalenzertragen, Gesprächsbereitschaft, Neugier) und kategoriale Einsichten (z.B. Perspektivität, Deutungsbedarf, Vernetztheit, Beschleunigung). Diese Fähigkeiten können aber nicht durch Nachvollzug noch so elaborierter und wissenschaftskonformer fertiger Ergebnisse, sondern nur durch eigene Experimente an überschaubaren Beispielen erlernt und eingeübt werden. Unbeschadet möglicher Risiken bei solchen Verfahren (wie arrogante Selbstüberschätzung und unverbindliches Gerede) muß immer wieder versucht werden, die aktive Urteilskraft zu stärken, ohne den Blick für die überlegenen Möglichkeiten einer spezialisierten und professionalisierten Fachwissenschaft zu trüben. Es geht keineswegs nur um „forschendes Lernen“ (oder gar um Untersuchungen noch niemals erforschter lokaler Fragen und Materialien), sondern ebenso um Erkundung und Reflexion ohnehin in der Lebenswelt selbstverständlicher geschichtsbezogener Überzeugungen und Deutungsmuster. Nur muß bei solchen Untersuchungen (z.B. von Jahrestagen, Denkmälern, Filmen, Romanen, Ausstellungen) das Ergebnis offen und nicht vorgegeben sein.

Gerade die Fähigkeit zu aktiver und selbständiger Urteilsbildung in den beschleunigten Wandlungen (der globalen Situation, der Gesellschaft, auch ihrer Teilgebiete wie Arbeitsmarkt oder Freizeitangebot) aufgrund historischer Sinnbildung stellt auch den entscheidenden Beitrag des Faches Geschichte zur politischen Bildung und zur allgemeinen Studierfähigkeit dar. Wer dagegen die

Oberstufenschüler generell zu solchen Leistungen für unfähig (oder unwillig) erklärt, muß Auskunft geben, warum er ihnen gleichwohl ein wissenschaftliches Studium zutraut (vom Wahlrecht zu schweigen).

Wenn die relativ schwierigen Ausgangsbedingungen des Geschichtsunterrichts (auch auf der Gymnasialen Oberstufe) ernst genommen werden, ist vielleicht ein neuer Konsens über Ziele der Reform des Faches (oder wenigstens eine konsensorientierte Debatte darüber) möglich. Als Ziele seien vorgeschlagen:

- Modernisierung (der Themen und Fragestellungen entsprechend gesellschaftlichen Orientierungsbedürfnissen und Überlebensfragen),
- Intensivierung (der Arbeitsmethoden im Sinne ausführlicher, geplanter, zunehmend autonomer Bearbeitung begrenzter Arbeitsfelder),
- Elementarisierung (der sprachlichen Anforderungen und stofflichen Kataloge),
- Aufwandsbegrenzung (der Lern- und Arbeitszeit von SchülerInnen und Lehrenden).

Jede dieser Forderungen ließe sich ausführlich begründen; ihr Verhältnis stellt ein zusätzliches Problem dar. Die vier Reformanforderungen können nämlich leicht Zielkonflikte auslösen; eine Optimierung will sorgfältig überlegt sein. Insbesondere die Notwendigkeit, die Lehrenden hinsichtlich Vorbereitungs- und Fortbildungsaufwand nicht zu überfordern, wird im lebenswürdigen Reformeißer leicht übersehen. Die Erstausbildung vieler Geschichtslehrer und -lehrerinnen hat vor Jahrzehnten mit einem noch ganz anderen Paradigma von Geschichtswissenschaft stattgefunden. Die seitherigen Neuerungen haben bei vielen freundliche Aufmerksamkeit, bei anderen aber auch Ängste oder Aversionen ausgelöst.

Gerade die Forderung nach freier Wahl von Beispielen durch Lehrende und Lernende innerhalb eines durch regulative Klauseln und kategoriale Gitter bestimmten Rahmens verlangt von der Lehrerschaft Innovationsbereitschaft. Diese wird nur gefördert, wenn Modellpublikationen für bestimmte Ausfüllungsvarianten des Rahmens vorgelegt werden, also abrufbare Vorbilder für eine korrekte Einhaltung mit minimalen Aufwand vorhanden sind. Für die „Geschlechtergeschichte“ z. B. ist diese Bedingung mittlerweile einigermaßen erfüllt (wenn auch durchaus nicht alle Lehrenden den Zugriff haben!), für die „Umweltgeschichte“ dagegen noch völlig unzureichend. Erst eine ermutigende Erfahrung mit solchen Modellen wird in vielen Fällen die selbständige Erarbeitung eines eigenen zusätzlichen Beispiels anstacheln.

## 2.5 Obligatorischer Geschichtsunterricht?

Zu den herausragenden Kontroversen über die Gymnasiale Oberstufe gehört die Frage, ob Geschichte als Fach obligatorisch sein soll. Selbstverständlich gibt es für alle Sozialwissenschaften gute Legitimationen einer verbindlichen Verankerung im Curriculum. Gleichwohl können Raum (Geographie), Zeit (Geschichte), Recht (Jura), Wirtschaft (Ökonomie), Verhalten (Psychologie), Erziehung (Pädagogik), Gesellschaftsstruktur (Soziologie) und Politik (Politologie)

keineswegs alle als Pflichtfächer erscheinen. Eine Bevorzugung der Geschichte bloß aus Traditionsgründen („Das war schon immer so“) ist schwerlich zu rechtfertigen.

Es gibt gute Gründe für die Annahme, daß „historisches Denken“ eine eigene logische Figur neben „naturwissenschaftlichem“ und auch „sozialwissenschaftlichem Denken“ darstellt (z.B. „Narrativität“, „Zeitsprung“, „Wandel“, „Irreversibilität“). Wenn das zugestanden wird, folgt zwingend die Notwendigkeit, ebendiese Kompetenz zu Sinnbildung über Zeiterfahrung in der Oberstufe zu lehren. Sie ist durch keine andere Kultur- oder Sozialwissenschaft ersetzbar, allerdings in allen Sozialwissenschaften nötig und auch prinzipiell lehrbar. Eine Geographie z.B., die nicht nur allgemein die Raumrelevanz menschlichen Handelns thematisierte, sondern konkret und in langen Zeitperspektiven menschengemachte Änderungen aufwiese, könnte wichtige Beiträge zur Umweltgeschichte und zur allgemeinen Geschichte leisten. Für die Sprachen und die Unterfächer von „Politik“ (Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Politologie) gilt Entsprechendes.

Bedenkt man allerdings die tendenzielle Enthistorisierung der Nachbarfächer seit den fünfziger Jahren, dann schwindet die Bereitschaft, sich auf den Erwerb von „Fähigkeiten zu historischer Sinnbildung“ durch das Studium von (anderen) Sozialwissenschaften zu verlassen. Die oben beschriebenen Erschwerungen des Geschichtslernens machen es überragend unwahrscheinlich, ausgerechnet in der bestehenden fachspezifischen Krise ohne disziplinäre Konzentration, d. h. ohne ein obligatorisches Fach Geschichte, zum Ziele zu kommen. Nochmals gesagt: Nicht ein Fach Geschichte, wohl aber die logische Figur historischen Erkennens und Denkens bedarf einer curricularen Privilegierung und einer obligatorischen Unterweisung bis zur Hochschulreife. (Das ist eine gänzlich andere Rechtfertigung als die Forderung nach historischen Minimalkenntnissen.) Andere Fächer könnten – einen zureichenden Reflexions- und Ausbildungsstand vorausgesetzt – diese Aufgabe zusätzlich übernehmen. Gegenwärtig ist allerdings nicht erkennbar, welches Fach zur nötigen „radikalen Historisierung“ bereit und in der Lage wäre. Diese radikale Historisierung aber ist – angesichts anthropologisch und evolutionär neuartiger Herausforderungen seit Auschwitz und Hiroshima – zwingend. Der vordergründigen Entmächtigung von Geschichte entspricht die intellektuelle und moralische Notwendigkeit, geschichtliche Beschleunigungserfahrungen verstärkt in die Lösungsversuche der Überlebensprobleme einzubringen. Für antizipatorisches und partizipatorisches Lernen, wie es der „Club of Rome“ als Überlebensbedingung gefordert hat (vgl. BOTKIN 1979), ist nur traditionelle Geschichte überflüssig und ein alternatives Geschichtslernen „*Conditio sine qua non*“. Zudem findet sich ein Aspekt der Bildung historischer Kompetenz, dessen „Abtretung“ an Nachbarfächer schwer vorstellbar ist. Die beschriebenen Fähigkeiten zur historischen Sinnbildung erfordern zunehmend „Metareflexion“, d. h. ein (elementares) Eingehen auf Ergebnisse der Geschichtstheorie („Historik“, „Metahistory“). Es ist eine Eigenart historischen Denkens, daß es sich durch Bewußtmachung seiner selbst fördern läßt, während die umstandslose Gleichsetzung von Vergangenheit und Geschichte, von Quellenzeugnis und Geschichte, von herkömmlicher Faktenauswahl und Geschichte historisches Denken verhindert. Gerade von den Nachbarfächern ist aber zu befürchten, daß sie – auch wenn sie sich in ihrem jeweili-

gen Problemfeld entschieden um Historisierung und Aufzeigung von Wandel bemühen – dennoch einen eher naiven Fachbegriff unter Ausklammerung der Metareflexion von Geschichte benutzen.

## 2.6 Zentralisierte Prüfungen?

Wenn – wie dargestellt – ein Geschichtscurriculum mit einheitlichem Themenkanon für die Gymnasiale Oberstufe selbst innerhalb eines Bundeslandes nicht wünschenswert ist, gilt dasselbe auch für die Prüfungsverfahren. Eine Zentralisierung der Leistungsmessung kann erhebliche (und ungünstige) Rückwirkungen auf Unterrichtsverfahren, Lernformen und Medienangebote entwickeln. Eine gewisse Faktenlastigkeit („Stoffhuberei“) wird von den Lernenden ohnehin bereits heute diagnostiziert (vgl. oben) und sollte keinesfalls verstärkt werden. Die offengelegte Funktion für Orientierungsprozesse („Sitz im Leben“) ist eine Bedingung reflektierter historischer Erkenntnis und sollte deshalb auch im Unterricht gewährleistet sein. Das legt regionale, soziale und individuelle Differenzierungen nahe. Aufgaben wie die Erstellung eines systematischen Problem- und Fragenkatalogs, die Strukturierung einer vorgegebenen Begriffs- und Komponentenliste („mental mapping“), der Entwurf einer Recherchestrategie für einen lokalen Streitfall mit historischen Implikationen, die Aufdeckung von Argumentationsfehlern (z. B. aufgrund wechselnder Benutzung von Zentralbegriffen), der Vergleich zweier Überblicksdarstellungen und die Rückführung ihrer Unterschiede auf abweichende Deutungsmuster und narrative Figuren, die historiografische Analyse eines geschichtlichen Dokumentar- oder Spielfilms, das alles können angemessene Prüfungsaufgaben im Fach Geschichte sein. Sie müssen aber Bezug auf den jeweiligen Lernweg, den individuellen oder kollektiven Schwerpunkt der Oberstufenarbeit nehmen, nicht als Wiederholung von Inhalten, sondern als Anwendung, Übertragung oder Abwandlung von Verfahren, Einsichten und Kategorien auf ein neues Beispiel. Mit der wünschenswerten Individualisierung wird nämlich auf der anderen Seite das Problem der Transparenz, Vergleichbarkeit und gerechten Bewertbarkeit von Leistungen um so dringlicher. Ein materiales Konzept ist dafür ungeeignet, ein formales, d. h. „methodenorientiertes“ Vorgehen wenigstens ein Einstieg. Erst die Einführung eines Sets von „Kategorien“ als regulativen Klauseln kann auch das Prüfungsproblem befriedigend lösen, soweit das überhaupt möglich ist.

## Literatur

- BORRIES, B. V.: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart 1988.
- BORRIES, B. V.: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung. (= Beiträge zur Geschichtskultur 3.) Hagen 1990.
- BORRIES, B. V. (unter Mitarbeit von S. DÄHN, A. KÖRBER und R. H. LEHMANN): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich. (= Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge 8.) Pfaffenweiler 1992.
- BORRIES, B. V. (unter Mitarbeit von S. WEIDEMANN, O. BAECK, S. GRZEŚKOWIAK und A. KÖRBER): Das



- Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsunternehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland. (= Jugendforschung.) Weinheim/München 1995.
- BOTKIN, J. W. u. a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979.
- JEISMANN, K.-E.: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Paderborn 1985.
- JEISMANN, K.-E./SCHÖNEMANN, B.: Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 65.) Frankfurt a. M. 1989.
- POHL, K.: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts. (= Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge.) Pfaffenweiler 1995 (im Druck).
- RÜSEN, J.: Historische Vernunft (Grundzüge einer Historik I; Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft); Rekonstruktion der Vergangenheit (Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung); Lebendige Geschichte (Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens). Göttingen 1983; 1986; 1989.
- RÜSEN, J.: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln 1994 (a).
- RÜSEN, J.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994 (b).
- RÜSEN, J. u. a.: Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In: B. v. BORRIES/H.-J. PANDEL/J. RÜSEN (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. (= Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge 7.) Pfaffenweiler 1991, S. 221 – 344.

### *Abstract*

Before making normative statements concerning history courses in upper secondary school, a rather detailed description of the present state-of-the-art from the perspective of both teachers and students is given. This is done on the basis of results from empirical studies (in particular, a representative poll carried out by the author in 1992). Motivational approaches, forms of teaching actually practiced, cognitive performance, conventional attitudes, etc. are sketched in turn. Then, some of the controversial basic issues such as methodic skills and/or canonical knowledge, compulsory subject or integrational function, individualization or centralization of examinations are briefly discussed. The political and subject-related didactical decisions, however, necessarily remain more controversial than the factual results.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Bodo v. Borries, Universität Hamburg, Institut für Didaktik der Geographie, Geschichte, Politik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg